

Pädagogische Rundschau

3

Mai / Juni 2005

59. Jahrgang / 2005



72

DA
7540
-59
,3

• Europäischer Verlag der Wissenschaften



Manfred Riegger

Ethische Bildung in pluraler Gesellschaft – Wie geht das?

Das Compassion-Konzept an staatlichen Schulen als Modell des realistischen Diskurses

Soll in der Schule ethische Bildung erfolgen? Kann dies die Schule? Darf sie es überhaupt? Vom anderen Ende her könnte eine Frage so formuliert werden: Ist es in der Schule überhaupt vermeidbar, Normen und Werte zu vermitteln? Offenkundig ist dies schwerlich möglich, denn in der Schule wird immer auch im normativen Sinne erzogen. Dies ließe sich unschwer an schulpädagogischen und bildungstheoretischen Veröffentlichungen einerseits sowie an bildungspolitischen Diskussionen andererseits aufweisen. Damit wird deutlich, dass in der Schule grundsätzlich ethische Bildung erfolgen kann und soll, auch wenn hierfür häufig unterschiedliche Begriffe genannt werden wie beispielsweise „ethisches Lernen, ethisch handeln lernen, sittliche Bildung, sittliche Erziehung, Ethikunterricht, Moralerziehung, Moralpädagogik, Gewissenserziehung, Wissensbildung, ethische Urteilsbildung, Werte und Normen.“¹ Doch wie kann das in einer pluralen Gesellschaft geschehen? Hier setzen meine Überlegungen an, um auf der Grundlage von Herausforderungen der Pluralität (1) einen konkreten, von nicht wenigen Schulen bereits beschrittenen Weg konzeptionell zu entwerfen (2), in die ethische (Modell-)Diskussion (3) und in den Rahmen von ethischer Bildung in der Schule einzuordnen (4). Mit Ergebnissen des Compassion-Konzeptes aus der Sicht von Schülern (5) und einem Resümee (6) runde ich meine Ausführungen ab.

1 Pluralität als Herausforderung

Pluralität will ich nicht lediglich als Defizit beklagen, sondern die sich daraus ergebenden Herausforderungen für die ethische Bildung (1.1) im Kontext heutiger Jugendlicher (1.2) konstruktiv aufnehmen.

1.1 Ethische Bildung

Ein sozialmoralisches Defizit und eine zunehmende Entsolidarisierung unserer Gesellschaft ist empirisch gut belegt.² Es dürfte unbestritten sein, dass die Schule diese Entwicklung, die Teil der Moderne ist und durch Ausdifferenzierungs-, Individualisierungs- und Enttraditionalisierungsprozessen an Fahrt gewinnt, nicht einfach zurückdrehen kann. Unbestritten dürfte es auch sein, dass eine Haltung der Mitmenschlichkeit und ‚Mitleidenschaft‘ zwar durch kein Gesetz und keine Politik verordnet werden kann, dass aber eine Gesellschaft ohne eine derartige Haltung nicht auskommt. Doch zur Förderung einer solchen „gibt es keine einfachen und sicheren Mittel“, denn die Voraussetzungen für das Entstehen und Beibehalten sind „komplex und im Einzelfall mehr oder weniger unbekannt. Deshalb können für die ‚Werte-Erziehung‘ nur Strategien erfolgversprechend sein, die viele Faktoren berücksichtigen.“³

Eine meines Erachtens vielversprechende Möglichkeit, die zuletzt angeführte Forderung und die Situation der unübersichtlichen Pluralität ernst zu nehmen und gleichzeitig Anknüpfungsmöglichkeiten für ethische Bildung in der staatlichen Schule einer pluralen Gesellschaft zu eröffnen, bietet das breit angelegte Unterrichts- und Praxiskonzept ‚Compassion‘, bei dem es im Kern um eine Synthese von praktischen Erfahrungen von Schülern in sozialen Einrichtungen und darauf bezogenem Unterricht geht. Bei einem solchen Projekt wird nämlich der Knotenpunkt des Pluralismusproblems, der „Umgang mit Differenz“⁴ so präzisiert, dass Differenz für Lehrende wie Schüler konkret wird, nämlich in Bezug auf fremde, hilfsbedürftige Menschen. Doch ist dies heutigen Jugendlichen überhaupt zuzumuten? Ein Blick auf die in unserer Gesellschaft aufwachsenden Jugendlichen scheint angemessen.

1.2 Heutige Jugendliche

Im Gegensatz zu dem verbreiteten Vorurteil, dass Jugendliche uninteressiert, uneteiligt und nur auf das eigene Fortkommen bedacht sind, stellt die 14. Shell-Studie „Jugend 2002“ fest, dass 76% der Jugendlichen in ihrer Freizeit gesellschaftliche Aktivitäten, worunter auch individuelle Aktivitäten und Aktivitäten in Familie, Verwandtschaft, Freundeskreis und Nachbarschaft fallen, zumindest gelegentlich ausüben.⁵ Bestätigt wird zudem ein Trend, der schon in anderen Studien⁶ ähnlich zu beobachten war: „Aspekte der Selbstentfaltung und der Selbstzurücknahme stehen in der heutigen Jugend eher im *Einklang* als in *Opposition*“,⁷ womit kein Gegensatz zwischen Haltungen, die an Eigeninteressen und Haltungen, die an Altruismus orientiert sind, auszumachen ist. Verstärkend kommt hinzu, dass ein breites, noch nicht gehobenes Potential an Engagement bei Jugendlichen festgestellt wurde.⁸ Als ersten Anknüpfungspunkt für eine Umsetzung des Compassion-Konzeptes kann also festgehalten werden, dass Jugendliche grundsätzlich zu Engagement wie es im Sozialpraktikum gefordert wird bereit sind, insofern es zeitlich begrenzt ist, sie es für sinnvoll erachten und es von ihnen selbst gewollt wird.

Über die aufgezeigten Anknüpfungsmöglichkeiten hinaus, sind die Bedingungen der Konstruktion von Werten und die Reaktion der Individuen auf die strukturelle Individualisierungszumutung zu betrachten. Bedeutsam ist hier, dass auch bei einer vorhandenen Wertevielfalt in der Gesellschaft nicht jede/r Einzelne das „Werterad“ jeweils neu erfinden, sondern auf gesellschaftlich vorhandene Vorräte an Orientierungsmustern zurückgreifen und individuell neu und diese oftmals scheinbar widersprüchlich kombinieren⁹ muss. Besonders bemerkenswert ist dies im Blick auf prosoziale Werte, bei denen es entscheidend ist, „ob diese angesichts struktureller Veränderungen unhintergebar Selbstthematisierung der Individuen egoistisch und hedonistisch oder auf andere und auf soziale Zusammenhänge hin gestaltet“ werden. Von nicht unerheblicher Bedeutung scheint es mir deshalb zu sein, dass in Bezug auf die Entwicklung von sozialverpflichteten Haltungen auf die Passgenauigkeit von Erwartungen einerseits und Gelegenheiten einer Umsetzung andererseits reflektiert wird. Denn was nützt es, wenn in der Schule über solche Haltungen geredet wird, die Jugendlichen für sich aber weder Orte noch Gelegenheiten der Erprobung sehen. Insofern im Compassion-Konzept diese Aushandlungsprozesse theoretisch wie praktisch thematisiert werden, liegt hier ein weiterer Anknüpfungspunkt vor.

Zusammenfassend scheint in Bezug auf die gesellschaftlichen Bedingungen eine Einführung des Konzeptes im staatlichen Schulsystem möglich zu sein. Insofern ist es zu begrüßen, dass Soziales Lernen u. a. an Realschulen in Baden-Württemberg verstärkt in den Blick genommen wird.¹⁰ Doch wie kann ein solches Konzept konkret entworfen werden?

2 Das Compassion-Konzept an staatlichen Schulen

Das Compassion-Projekt ist als eine Initiative der Freien Katholischen Schulen in Deutschland bekannt geworden.¹¹ Auf die analoge Entwicklung zum diakonisch-sozialen Lernen auf evangelischer Seite sei ausdrücklich hingewiesen.¹² Hier werden Ziele (2.1), Bedingungen (2.2), der Begriff ‚Compassion‘ (2.3) und die Implementierung (2.4) im Blick auf staatliche Schulen geklärt.

2.1 Ziele

Zunächst wird in diesem Projekt die verantwortete Beschäftigung mit dem Sozialen in einer lebensnahen Lernsituation angestrebt. Angezielt wird eine Auseinandersetzung mit und eine Entwicklung von „sozialverpflichteten Haltungen wie Hilfsbereitschaft, [...] Kommunikation, Kooperation und [...] Solidarität mit Menschen, die aus welchen Gründen auch immer auf die Hilfe anderer angewiesen sind.“¹³ Im Zentrum steht die Ermöglichung mitmenschlicher Begegnung, die authentische Erfahrung menschlichen Seins und mitmenschlicher Wirklichkeit, die Sensibilisierung für die Not, das Leid, das Glück des anderen und die reflexive, verantwortungsbezogene Auseinandersetzung damit. Es geht also weder um die Erzeugung von Mitleidgefühlen noch um das direkte Bewirken von bestimmten Verhaltensweisen.

Sodann erfolgt eine Auseinandersetzung mit der beruflichen Orientierung sowie der Orientierung bezüglich möglicher Einsatzorte während des Zivildienstes bzw. eines Freiwilligen Sozialen Jahres, für diejenigen Schüler, für die dieses Ziel einschlägig ist. Dies ist gerade deshalb besonders zu betonen, da aufgrund der Möglichkeit einer intensiven Thematisierung des sozialen Bereichs im schulischen Alltag auch eine entsprechende, sonst kaum zu leistende Begleitung von Seiten der Schule stattfinden kann.

Um die skizzierten Ziele auch in der Umsetzung zu erreichen, sind folgende Bedingungen zu schaffen.¹⁴

2.2 Bedingungen

Beim *Praktikum in sozialen Einrichtungen* handelt es sich erstens um eine *Schulveranstaltung*. In der Haupt- und Realschule (Schulabgang i. d. R. nach der 9. bzw. 10. Jahrgangsstufe) kann es im Rahmen eines im schulischen Alltag vorgesehenen Betriebspraktikums umgesetzt werden. Finden mehrere Betriebspraktika statt, so können Berufe im sozialen Bereich während dieses Praktikums gebündelt erprobt und intensiver begleitet werden. Die *Dauer* beträgt idealerweise *zwei Wochen* an Stelle des gewöhnlichen Unterrichts in der 11. Jahrgangsstufe des Gymnasiums. In Haupt- und Realschule scheint ebenfalls ein *einwöchiges Sozialpraktikum* in der 9. bzw. 10. Jahrgangsstufe, gegebenenfalls auch in der 8. bzw. 9. Jahrgangsstufe, ausreichend zu sein. Bei jüngeren Schülern könnte ein *Nachmittag über einen längeren Zeitraum* hinweg (z. B. ein halbes Jahr) geeignet sein.

Zweitens leistet *jeder* Schüler und *jede* Schülerin einer Klasse bzw. einer Jahrgangsstufe ein *Sozialpraktikum* ab. In Koordination mit den verantwortlichen Lehrpersonen wählen sie eine *Praktikumsstelle* und führen ein *Vorstellungsgespräch*. Dadurch können sie die entsprechende Einrichtung schon im Vorfeld kennen lernen, Befürchtungen äußern und sich auf das Praktikum einstellen, damit sie möglichst schnell in ihre Tätigkeiten hineinwachsen können. Das Praktikum selbst kann in Kindergärten, Kinderheimen, Kinderhorten, Förderschulen, Krankenhäusern, Sozialstationen, Werkstätten für Menschen mit Behinderungen, Aussiedler- bzw. Asylbewerberwohnheimen, Alten- und Seniorenheimen usw. absolviert werden. Die Schüler übernehmen dort einen ‚pflegerischen‘ Dienst. Dabei können sie je persönlich Wichtiges erleben. Dies könnte unter die Haut gehen, könnte angenehm oder unangenehm, freudig oder traurig, anziehend oder abstoßend, abhärtend oder Mitleid erregend sein.

Für die *Klassengemeinschaft* ist drittens das Praktikum von besonderer Bedeutung, da alle Schüler in der Klasse, in der Begegnung untereinander ihre Erlebnisse besprechen können. Die einzelnen Schüler erleben auch an ihren Mitschülern Betroffenheit und erfahren von Schwierigkeiten, Bedrücktheit, Erleichterung und Können.

Viertens ist die *schulische und unterrichtliche Begleitung* zentraler Bestandteil dieses Projektes. In möglichst vielen Fächern, in fächerübergreifenden und fächerverbindenden Themenstellungen werden die Schüler auf das Praktikum vorbereitet, ihre Erlebnisse und Erfahrungen werden nach dem Praktikum aufgegriffen und letzt-

lich bewertet. Hierbei steht nicht nur der Religions- bzw. Ethikunterricht in der Pflicht. Besondere Bedeutung hat die *individuelle Begleitung* der Schüler in Einzelgesprächen (beispielsweise bezüglich der Wahl einer angemessenen Praktikumsstelle).

Fünftens besuchen die *Lehrenden* ihre Schüler am Ort ihres Praktikums und erleben selbst die verschiedenen Tätigkeiten bzw. das Verhalten der Heranwachsenden. Diese Beobachtungen und persönlichen Erlebnisse von Jugendlichen und Lehrenden können im Unterricht in den einzelnen Fächern aufgegriffen werden. Durch das persönlich Erlebte können auch auf den Lehrplan bezogene Themen eine kaum für möglich gehaltene Spannung erlangen.

Sodann erhält jeder Beteiligte über sein Sozialpraktikum von der Praktikumsstelle, an der er dieses abgeleistet hat, ein *Zertifikat*, in welchem der Arbeitsplatz beschrieben und die Leistungen gewürdigt werden. Ebenso erfolgt eine positive Würdigung im *Schulzeugnis*.

Nicht zuletzt ist dafür Sorge zu tragen, dass die *Schule* die *Wahl der Praktikumsstellen* sowie die *Kontaktaufnahme* der Schüler zu den Institutionen (Vorstellungsgespräche der Schüler) *koordiniert* bzw. kontrolliert und das Praktikum als Ganzes begleitet. Notwendig ist hierzu eine verantwortliche Lehrkraft, bei der die Fäden zusammenlaufen.

Die Ziele und Bedingungen sollen in der Benennung des Konzeptes zusammengefasst werden. Doch der Begriff ‚Compassion‘ ist erklärungsbedürftig.

2.3 Der Begriff ‚Compassion‘

„Das Mitleid“, so der französische Philosoph Auguste Comte-Sponville, „steht nicht eben hoch im Kurs.“¹⁵ Dies mag daran liegen, dass man sich „nicht gern bemitleiden lässt, und Mitleid empfinden mag man auch nicht. [...] Mitleid empfinden heißt mit jemandem leiden, und Leiden ist immer schlecht.“ Nimmt man jedoch das griechische Wort für Mitleid: *sympatheia*, ins Deutsche übertragen als *Sympathie*, dann nimmt sich die Sache schon anders aus, denn *sympathisch* wollen alle sein und *Sympathie* empfinden ist etwas Schönes. Von dieser Form der *Sympathie* als einem Gefühl unterscheidet Comte-Sponville Mitleid, das mehr sei als ein Gefühl. Es sei vielmehr eine Haltung, die Leiden, welcher Art und aus welchen Gründen auch immer entstanden, nicht einfach teilnahmslos hinnimmt. Es sei eine Haltung der engagierten Mitmenschlichkeit.¹⁶ Eine solche Mitmenschlichkeit lässt sich für Metz auch nicht mit dem Wort „Empathie“ treffend wiedergeben, da dies zu „privatisierend“ klinge, weshalb er das Wort „Compassion“ bevorzugt.¹⁷ Sowohl im englischen als auch im spanischen Gebrauch beinhaltet *Compassion* eine Haltung der „Mitleiden-schaft“, die am Beispiel Albert Schweitzers veranschaulicht werden kann.

Was es heißt, sich auf die unmittelbare Begegnung und Auseinandersetzung mit den anderen und ihrem Leid einzulassen, wird deutlich, wenn Albert Schweitzer sagt: „Ich konnte nicht anders als alles Weh, das ich um mich herum sah, dauernd mitzerleben, nicht nur das der Menschen, sondern auch das der Kreatur. Mich diesem Mit-Leiden zu entziehen, habe ich nie versucht. Es erschien mir selbstverständ-

lich, daß wir alle an der Last von Weh, die auf der Welt liegt, mittragen müssen“.¹⁸ Spiegelt sich nicht in seiner folgenden Aussage wider, was viele einfache Menschen im Umgang mit Leid unmittelbar erfahren: „Schon während meiner Gymnasialzeit war mir klar, daß mich keine Erklärung des Übels in der Welt jemals befriedigen könne, sondern daß sie alle auf Sophistereien hinauslaufen und im Grunde nichts anderes bezwecken, als es den Menschen zu ermöglichen, das Elend um sie herum weniger lebhaft mitzuerleben.“ Ist es nicht gerade das, was uns in der ethischen Bildung manchmal abhanden zu kommen scheint? Uns wirklich vom anderen und seinem Leid ansprechen zu lassen, die Bereitschaft mit-zu-leiden. Doch – so ist zu fragen – kommt dies nicht einer Überforderung gleich?

Hier kann jene Meistererzählung des Gleichnisses vom barmherzigen Samariter (Evangelium nach Lukas 10,25-37) antworten, welche Gerd Theißen als realistisches Modell von Compassion interpretiert.

Weil der Samariter Compassion fühlt, handelt er. Dabei lässt er sich aber nicht zu Formen psychischer Selbstausbeutung, die den Helfenden notorisch überfordern würden (Stichwort ‚Helfersyndrom‘), verlocken, sondern er „praktiziert begrenzte Teilnahme“ – und zwar durchaus persönlich nach den Erfordernissen der Situation. Dann aber trennt er sich auch wieder von dem unter die Räuber Gefallenen und lässt gegen Bezahlung den Wirt die weitere Hilfe übernehmen. Hier kommt also zum Ausdruck, dass menschliche Compassion nicht grenzenlos sein kann, sondern eine „endliche Größe“ ist, die „ihr Maß in der Liebe zu sich selbst findet“.¹⁹ Die Frage, wem und in welcher Weise meine Compassion und meine Hilfsbereitschaft gelten, ergibt sich aus der Situation. Auf das Anliegen der ethischen Bildung übertragen bedeutet dies: Compassion kann erst in der Begegnung mit hilfsbedürftigen Menschen wirklich eingesehen und angemessen verstanden werden. Organisatorisch wären also Anstöße zu initiieren, welche Helfer und Hilfsbedürftige zu vermitteln vermögen.

Als der Samariter den unter die Räuber gefallen sieht, geht ihm das Elend des anderen an die Nieren, es schlägt ihm in den Magen hinein. Ihm widerfährt Compassion (griechisch ‚*splanchnizomai*‘), er wird innerlich angerührt, er erbarmt sich, so dass die Stimmen der Vernunft, des Abwägens und des Analysierens verstummen. Die griechische Verbform, die von ‚*splanchna*‘ (Eingeweide) abgeleitet und auch im Gleichnis vom barmherzigen Vater (Evangelium nach Lukas 15,20) anzutreffen ist, steht für die „entscheidende Grundhaltung menschlichen [...] Tuns“²⁰, die tiefer in den Menschen einbricht als es Empathie oder intellektuelle Leistung je zu tun vermögen.

Der manchmal angeführte Vorwurf, jede Hilfeleistung sei eine Form von Herrschaftsausübung, also eine gönnerhafte Herablassung, lässt sich durch die beschriebene asymmetrische Beziehung des Samariters zum Hilfebedürftigen nicht entkräften. Die Pointe liegt aber gerade darin, dass „nicht Nächstenliebe durch eine asymmetrische Beziehung gedeutet“ wird, „sondern umgekehrt: Barmherzigkeit wird als symmetrisch verstandene Nächstenliebe interpretiert.“²¹ Denn durch den Perspektivenwechsel der Nächstenrolle im Lehrgespräch Jesu mit dem Schriftgelehrten wird die Frage „Wer ist mein Nächster?“ zur Frage nach dem, welchem dieser zum Nächsten geworden ist: „Der ‚Nächste‘ ist nicht mehr Adressat der helfenden Liebe, son-

dem ihr Subjekt.“ Somit ist der Helfende der Beschenkte! In dieser Erzählung werden also menschlich einleuchtende Tatbestände von helfenden und hilfsbedürftigen, von armen und reichen Menschen grundlegend umgedeutet.

Wenn Compassion grundsätzlich als realistisches Modell angesehen werden kann, so ist die Frage nach der Möglichkeit der Implementierung aufzunehmen.

2.4 Implementierung

Ein Ergebnis meiner empirischen Untersuchung zur Implementierung des Compassion-Projektes im schulischen Alltag war, dass der praktische Teil, also das Sozialpraktikum, von allen Beteiligten als wesentlichste Änderung wahrgenommen wurde.²² Die Ermöglichung mitmenschlicher Begegnung im Praktikum mit hilfsbedürftigen Menschen wurde als Dreh- und Angelpunkt erlebt, weil damit auf Schülerseite gewöhnlich helfendes Verhalten bzw. Handeln korrespondierte. In Anlehnung an das Prozessmodell des Hilfehandelns von S. H. Schwartz und J. A. Howard²³ postuliere ich deshalb fünf Prinzipien, welche auch bei der unterrichtlichen Begleitung der Implementierung des Konzeptes handlungsleitend zu sein beanspruchen. Diese ordne ich den Begriffen *Kennen* – *Können* – *Wollen* – *Sollen* – *Dürfen* zu.

1. *Kennen*: Erkennen von Situationen, in die hilfsbedürftige Menschen – unverschuldet wie verschuldet – geraten können sowie kennen lernen grundlegender Kenntnisse von Möglichkeiten helfenden Handelns.

Die Schüler müssen ihre Aufmerksamkeit auf die Situation einer anderen hilfsbedürftigen Person oder Personengruppe richten. Durch aufmerksames Beobachten und Reflektieren der Umwelt können Möglichkeiten Gutes zu tun gesehen werden.

2. *Können*: Fertigkeiten und Fähigkeiten des angemessenen helfenden Handelns mittels Vorbilder und Modellszenen erlernen.

Durch das Analysieren helfenden Handelns anderer und eigener Kompetenzen können Schüler helfendes Handeln anderer als adäquat und sich selbst als kompetent einschätzen, um selbst helfend handeln zu können.

3. *Wollen*: Motivation zu helfendem Handeln durch die Überwindung von Hilflosigkeitserleben und die Stärkung von Bewältigungsstrategien (Coping) entwickeln.

Aktualisieren einer gewissen persönlichen Verantwortung, um Hilfsbedürftigen zu begegnen und Verantwortung nicht auf andere zu schieben.

4. *Sollen*: Sensibel werden für religiöse und gesellschaftliche Normen in Bezug auf sozialverpflichtete Haltungen, wie Hilfsbereitschaft, Kommunikation, Kooperation und Solidarität mit hilfsbedürftigen Menschen sowie persönliche Normen, welche selbstverpflichtenden Charakter haben, d. h. es sind Erwartungen an sich selbst, nach denen man sich bewertet.

Aktivieren von verinnerlichten moralischen Werten und von persönlichen Normen, welche bereits verfügbar sind oder die für die entsprechende Situation erarbeitet werden, wodurch Selbst- und Sozialverpflichtungen in Bezug auf das Handeln entstehen.

5. *Dürfen*: Entwickeln von Toleranz bei Misserfolgen sowie Freude und Hoffnung im Verlauf von helfendem Handeln und Anbieten von Einübungsmöglichkeiten zum helfenden Handeln und nicht zuletzt Reflexionen über solches Handeln.

Fühlen sich Schüler zum Handeln verpflichtet, so folgen Schritte zur Bilanzierung und Überprüfung der möglichen Handlungen, nämlich ein Abschätzen der möglichen Kosten von Hilfe (z. B. materieller Aufwand, Zeitaufwand, Gefahr des Ausgenutztwerdens) und Nichthilfe (z. B. Verletzung des Selbstbildes, Beeinträchtigung sozialer Beziehungen) sowie des Nutzens von Hilfe für andere (z. B. Förderung des Wohlbefindens, Linderung des Leids) und für sich selbst (z. B. Bestätigung des Selbstbildes; praktisches Lernen; sinnvolle Tätigkeit; Erfahrungen für zukünftige berufliche Tätigkeit nutzen können; Gefühl, gebraucht zu werden; soziale Anerkennung, Spass haben).

Überwiegen die ‚Kosten‘ oder bleibt die Bilanz uneindeutig, neigen die von der Implementierung des Compassion-Konzeptes tangierten Personen dazu, die Verantwortung abzuwehren, indem sie relevante Aspekte bestreiten, nämlich:

- die Hilfsbedürftigkeit („Professionelle Fachkräfte schaffen Abhilfe.“)
- die persönliche Verantwortung durch Prozesse der Verantwortungsneutralisierung („So ein Sozialpraktikum gab es doch noch nie.“)
- die eigene Kompetenz („Mein Kind bekommt in einer sozialen Einrichtung ein Trauma.“ „Ich kann mit alten Leuten nicht umgehen.“)
- die Möglichkeit zu helfen („Es gibt nicht genügend soziale Einrichtungen.“ „Schüler können in einer sozialen Einrichtung keine angemessenen ‚pflegerischen‘ Tätigkeiten verrichten.“)

Bei der Implementierung des Konzeptes sind solche Abwehrhaltungen von den verantwortlichen Lehrpersonen einfühlsam wahrzunehmen und die ersten vier Prinzipien erneut durchzudenken. Dadurch kann eine Neubewertung der Entscheidungssituation durch die übrigen Beteiligten erfolgen. Fällt dann die Kosten-Nutzen-Bilanz positiv aus, überwiegt also der zu erwartende Nutzen, so gehe ich davon aus, dass die Zustimmung zur Umsetzung des Compassion-Konzeptes zu erwarten ist. Darüber hinaus ist jedoch in jedem Fall zu klären, welchen Stellenwert es im Modell des realistischen Diskurses einnimmt.

3 Der realistische Diskurs

3.1 Das Basismodell des realistischen Diskurses

Auf der Grundlage des entwicklungsorientierten Ansatzes von L. Kohlberg, entfaltete F. Oser²⁴ einen Diskursansatz, der „stärker die subjektiven, sozialen und kommunikativ-prozessualen Bedingungen für die Auseinandersetzung um eine moralisch begründete Problemlösung in konkreten Situationen“²⁵ berücksichtigt. Seinen Ansatz entfaltet er in der Beschäftigung mit der Diskursethik von K.-O. Apel²⁶ und J. Ha-

bermas²⁷, welche eine „ideale Kommunikationsgemeinschaft“ voraussetzen, in welcher „Handlungsprobleme einer Lösung zugeführt werden können, die den die menschliche Gemeinschaft und die Autonomie des Einzelnen tragenden Prinzipien entspricht.“²⁸ Die Differenz zwischen einer solchen idealen Kommunikationsgemeinschaft und der Realität in einer Schule ist als beachtlich anzusehen. Denn während auf der einen Seite das „letzte Ziel die Normbegründung an sich ist,“ geht es auf der anderen Seite um „Lernen in stets durch ungünstige Randbedingungen belastete, durch mancherlei Kommunikationsschranken begrenzte und durch die kognitiven Fähigkeiten und den Stand der sozialen Entwicklung der Beteiligten begrenzte Problemlöseprozesse.“ Das Lösen solcher Probleme hat in diesem Ansatz zwar Vorrang vor der grundsätzlichen Begründung der Norm, doch ist zu fragen, welche Probleme überhaupt in den Blick kommen.

Die Habermassche Theorie des kommunikativen Handelns, deren Kern der herrschaftsfrei Dialog ist, wurde von A. Honneth im Blick auf die Frage nach den vorwissenschaftlichen Ursprüngen konkretisiert. Er sieht in der „Einwurzelung in vorwissenschaftliche Erfahrungen“²⁹ die Möglichkeit, die Kritik in einer kritischen Gesellschaftstheorie „von der Ebene theoretischer Entscheidungen auf die Ebene alltäglicher Erfahrungen zu bringen, um sie so im Bewußtsein des Menschen verankern zu können.“³⁰ Durch eine solche Einwurzelung kann eine „unmittelbare Betroffenheit beim einzelnen ausgelöst werden, von der eine Entwicklungsperspektive in Richtung auf ein kritisches Bewußtsein ausgehen könnte.“

In der Begegnung mit hilfsbedürftigen Menschen im Sozialpraktikum, sehe ich eine realistische Chance unbemerkten und unfruchtbaren Einwurzelungen im natürlichen Leben eine solche Einwurzelung entgegen und um zu setzen, dass individuelles Handeln mit der gesellschaftlichen Realität in einen Bedingungszusammenhang gebracht wird, aus dem sich konkrete Handlungsperspektiven für die ethische Bildung in der Schule ergeben.

Das von Oser entworfene Diskursmodell bringe ich im Folgenden mit dem Ansatz des Compassion-Konzeptes in Verbindung, sodass nach der Klärung der Kriterien (3.2) und der Entscheidungstypen (3.3) verschiedene Arten des Compassion-Unterrichts dargestellt werden können (3.4). Ob in einem solchen Unterricht das Unterrichtsgespräch ein Gespräch wie jedes andere ist, wird in diesem Abschnitt resümierend beleuchtet (3.5).

3.2 Kriterien des realistischen Diskurses innerhalb des Compassion-Konzeptes

1. *Wissen um die Notwendigkeit sozialverpflichteter Haltungen:* Wissen um die notwendige Verantwortung ist eine Voraussetzung, damit sich eine Person für sozialverpflichtete Haltungen einsetzen kann. Erst wenn sie wahrnimmt, dass Verantwortung übernommen werden müsste, kann sie entweder Verantwortung abwehren oder aber sich entscheiden, in irgendeiner Weise diese Verantwortung zu übernehmen.³¹

Wird Verantwortung übernommen, muss der „realistische Diskurs“ einen Platz bekommen.³² Durch das Sozialpraktikum erfolgt eine Unterbrechung bisheriger beruflicher Alltagsroutinen der Lehrenden, eine Veränderung der Schulorganisation

wie des Ablaufs des Schuljahres sowie eine Öffnung des Unterrichts auf Lebenswelten hin, die in der Schule sonst real so nicht vorkommen und für die Schüler Neues bringen. Für den praktischen Teil des Konzeptes wie für die schulische Begleitung sind äußere Vorkehrungen zu treffen, aber auch innere Bereitschaft zu wecken, etwas einem Diskurs zu unterziehen. Denn Diskurse sind nur erfolgreich, wenn die Beteiligten sie wollen und sich dem Prozess der autonomen Regelung öffnen.“

2. *Engagement für sozialverpflichtete Haltungen*: Hier ist der Wille da, etwas für die Entwicklung sozialverpflichteter Haltungen zu tun. Die Lehrperson engagiert sich, damit andere sich engagieren.³³

Um dies zu erreichen braucht es einen regelgeleiteten Austausch über sozialverpflichtete Haltungen, damit die Beteiligten sich im Gespräch öffnen, um Betroffenheit, erfahrene Schwierigkeiten, Bedrücktsein, Erleichterung und Können in den Diskursprozess einzubringen. Dies ist eine komplexe Aufgabe, die pädagogische Verantwortung und Vorbereitung erfordert, damit produktive Auseinandersetzungen stattfinden können.

3. *Realisierung von sozialverpflichteten Haltungen*: Realisierung bezieht sich hier auf im Praktikum vollzogene sozialverpflichtete Haltungen ebenso wie auf eine adäquate Bezugnahme auf solche Haltungen im Unterricht, wobei mögliche Dilemmata und Kontroversen in den Blick zu nehmen sind.³⁴

Denn es nützt wenig, wenn compassionbezogene Inhalte „lediglich ‚aufgetischt‘ werden.“³⁵ Vielmehr geht es darum, die divergierenden Aussagen zu koordinieren, indem sie zu den Prinzipien der Gerechtigkeit suchenden Compassion in ein Verhältnis gesetzt werden. Die Schulklassse bzw. Lerngruppe kann sich Schritt für Schritt angesichts eigener Erfahrungen im Sozialpraktikum bestimmten Aufgabenstellungen in besterreichbarer Weise annähern. Folglich herrscht eine Art „eingeschränkter Universalismus“ vor, weil zwar nach der Verallgemeinerbarkeit der Aufgabenstellung gesucht wird, aber nicht in Form einer Generalisierung, sondern für die je spezifische Situation angemessen. Die auf dem Hintergrund des Sozialpraktikums als unmittelbar drängend wahrgenommenen Fragestellungen sollen befriedigend geklärt werden.

4. *Annahme von Einsichtsfähigkeit*: Die Lehrperson nimmt an, dass die Beteiligten sich an den Verpflichtungsaspekten des Sozialen orientieren und Einsicht in deren Selbstverpflichtung erlangen können. Mit anderen Worten: Es wird der gute Wille unterstellt, dass sich während des gesamten Projektes die Einsicht entwickeln kann, warum jeder der Beteiligten so und nicht anders handeln muss.³⁶

Die Rolle der Lehrperson ist somit dahingehend von besonderer Bedeutung, dass sie die Basis für eine produktive Auseinandersetzung schafft, welche mit „Vertrauen und praktiziertem Vorschuss an ‚Zu-Mutungen‘“³⁷ bezeichnet werden könnte. Lehrpersonen sollten durch ihre Haltung zeigen, dass sie es allen Schülern zutrauen, die Balance zwischen Dimensionen des Ethischen so herzustellen, dass eine gute, der Situation angemessenste und vertretbarste Handlung erreicht wird.

5. *Handeln und Einsicht*: Es ist nicht Teil dieses Diskursmodells, dass die Lehrperson sich aus der Sache heraushält.³⁸

Hier wird also das Augenmerk auf die Rolle der Lehrpersonen gerichtet. Die Lehrkraft ist nicht nur Beobachter oder Kontrolleure, sondern aktiv Beteiligte im doppelten Sinne: einerseits mit erfahrungsbezogenen Einblicken in die entsprechenden sozialen Lebenswelten und andererseits in den Gesprächen. Dabei äußert sie ihre Meinung, die von Bedeutung ist, weil sie ein „Mensch mit Wissen, mit Erfahrung und mit Können“³⁹ ist. Diese Meinung kann zwar ebenso wie die anderen Meinungen kritisiert werden, aber sie gibt auf diese Weise Richtungen und Versuche der Entwicklung von sozialverpflichteten Haltungen an. So werden auch Inhalte übermittelt.

Wenn alle fünf Elemente tatsächlich zur Anwendung kommen, kann man von einem vollständigen realistischen Compassion-Diskurs sprechen. Doch auf dem Weg dahin sind Entscheidungen zu treffen.

3.3 Entscheidungstypen

Die Lehrperson hat zu entscheiden, wie sie unterrichtet. Dies kann im vorliegenden Zusammenhang nach fünf Typen kategorisiert werden.

1. *Vermeidung*: Obwohl ein Problembewusstsein vorhanden ist, vermeidet die Lehrperson Verantwortung zu übernehmen um z. B. eine Unterbrechung der gewöhnlichen Routine im Schulalltag herbeizuführen.⁴⁰

Gründe könnten u. a. im Prinzip der Nicht-Einmischung (Aufgabe der Schule ist lediglich die Wissensvermittlung), der zu großen zeitlichen Beanspruchung (der Lehrplan ist wichtiger) und der Nicht-Zumutbarkeit (Schüler können keine sozialverpflichtete Haltungen erproben, sie sind zu jung) liegen. Allen Gründen ist gemeinsam, dass man sich dadurch dem realistischen Diskurs entziehen will. Die Betroffenen müssen für die Entwicklung von sozialverpflichteten Haltungen erkennen, dass entsprechend einschlägige Situationen behandelt werden.

2. *Delegierung*: Die Lehrperson akzeptiert zwar die Verantwortung für sozialverpflichtete Haltungen, gibt diese aber sofort an andere Personen (Kollegen, Schulleitung, Eltern) oder Institutionen weiter. Wer delegiert, weiß oder stellt sich zumindest vor, welche sozialverpflichtete Haltungen die Schüler entwickeln sollten, aber er hält sich alle Möglichkeiten offen. Die unbedingte Notwendigkeit der kommunikativen Organisation, also das Einfordern der Rahmenbedingungen für die Auseinandersetzung mit sozialverpflichteten Haltungen, damit sich die Beteiligten im Gespräch öffnen können, ist nicht vorhanden.⁴¹

3. *Alleinentscheidung*: Wer eine Alleinentscheidung trifft, setzt unmittelbar alles ein, was an „Strategien zur Verfügung steht und einigermaßen legitim ist, um ein meist intuitiv als richtig empfundenenes Verhalten“ von Schülern zu erreichen. Ein Verhalten nach diesem Entscheidungstyp ist schnell und effizient, doch kann auch festgestellt werden, dass es eine „diskursfeindliche Seite“ aufweist. „Sowohl die Intuition als auch das schnelle Eingreifen können unzumutbar“ sein. Dieses „Handeln stellt eher eine Art Regulierung“ als eine Koordination von Verpflichtungsansprüchen dar und „meistens müssen die Betroffenen die Mitteilungen des Alleinentscheiders als Handlungsbefehle verstehen.“⁴² Es kann also gesagt werden, dass das

Handeln nicht an den unmittelbaren Diskurs zurückgebunden ist. Selbst wenn Strategien der Diskussion eingesetzt werden, geschieht dies, ohne dass der Diskurs tatsächlich ermöglicht wird.

4. *Unvollständiger realistischer Compassion-Diskurs*: Die Lehrperson bespricht sich mit den betroffenen Personen, glaubt sie zu verstehen und entscheidet aber allein. Im Unterschied zur Alleinentscheidung werden die betroffenen Personen als Mitreflektierende eingeschätzt. Im Unterschied zum vollständigen Diskurs übernimmt die Lehrperson die Bürde der Entscheidung bezüglich der Verpflichtungsaspekte, was impliziert, dass sie die „Einsichtsfähigkeit“ nicht ganz der anderen Person zumutet, nicht die vollständige Notwendigkeit des Wissens um die totale Vernunft“ annimmt, „nicht die volle gleichberechtigte Verantwortungsübernahme im Handeln unterstellt, sondern nur jeweils einen Teil davon. Das letzte Wort behält sich diese Person selbst vor.“⁴³

5. *Vollständiger realistischer Compassion-Diskurs*: Die Lehrperson unterstellt hier nicht nur „vernünftiges Verstehen“⁴⁴, sondern mutet auch die Fähigkeit zum Handeln und zur Einsicht zu.

Hier wird also Pädagogik als Ermöglichung des Prozesses der Entwicklung von sozialverpflichteten Haltungen verstanden, in dem sich die Lehrperson als Beteiligter und Initiator versteht. Fachdidaktische Kompetenz kann nicht mehr als solche allein zum Zuge kommen. Diese ist vielmehr getragen von der „Basishaltung, die [...] jene kommunikativen Vorbedingungen schafft und sie auch lebt,“⁴⁵ welche sozialverpflichtete Haltungen prozessual immer wieder und stets neu sich entwickeln lässt.

Die skizzierten Entscheidungstypen müssen nicht nur so verstanden werden, dass lediglich der zuletzt genannte Typ anzustreben wäre, und die anderen als defizitär abzulehnen sind, denn ein realistischer Compassion-Diskurs ist nicht automatisch schlecht, wenn nicht alle fünf Aspekte berücksichtigt werden. Eine Kombination von Diskurskriterien und Entscheidungstypen ergibt unterschiedliche Arten der Bezugnahme auf sozialverpflichtete Haltungen im Unterricht, die von der Lehrperson angestrebt werden können.

3.4 Arten des Compassion-Unterrichts

Es wäre falsch, unnötig und wohl auch kontraproduktiv, wenn stets ein vollständiger realistischer Compassion-Diskurs zur Entwicklung sozialverpflichteter Haltungen im Unterricht durchgeführt würde. Nötig sind also für die Lehrperson Kriterien, deren Berücksichtigung Hinweise für die richtige Einschätzung über die Notwendigkeit eines vollständigen realistischen Diskurses bzw. einer gestuften Bezugnahme im Unterricht beinhalten. Eine Kombination der bereits erläuterten Kriterien des realistischen Diskurses mit den Typen der Entscheidung ist in der folgenden Übersicht ersichtlich. Deutlich wird das Nicht- bzw. Vorhandensein einzelner Kriterien in Bezug auf einzelne Entscheidungstypen:

Entscheidungs- typen	Kriterien des realistischen Diskurses				
	Handeln und Einsicht	Annahme von Ein- sichts- fähigkeit	Realisie- rung von sozialver- pflichteten Haltungen	Engagement für sozial- verpflichtete Haltungen	Wissen um die Notwendigkeit sozialver- pflichteter Haltungen
Vermeidung	nein	nein	nein	nein	ja
Delegierung	nein	nein	nein	ja	ja
Alleinent- scheidung	nein	nein	ja	ja	ja
Unvollständiger realistischer Com- passion-Diskurs	nein	ja	ja	ja	ja
Vollständiger realistischer Com- passion-Diskurs	ja	ja	ja	ja	ja

1. *Vermeidung*: Es kann sein, dass die Lehrperson um die Notwendigkeit von sozialverpflichteten Haltungen durchaus weiß, doch gibt es im Schulalltag nicht wenige Situationen, in denen es primär um das Erlernen von Inhalten geht (z. B. Rechnen lernen).

2. *Delegierung*: Auch die Delegation an Fachlehrkräfte kann durchaus als sinnvoll angesehen werden, denn das Erlernen des Berichteschreibens über das Sozialpraktikum erfolgt für gewöhnlich im Deutschunterricht und z. B. nicht in Mathematik.

3. *Alleinentscheidung*: Zur Realisierung von sozialverpflichteten Haltungen kann es in Bezug auf eine entsprechende Situation durchaus für notwendig erachtet werden, dass man es beim schnellen Eingreifen belässt, denn es kann auch hier nicht alles und jedes in der Öffentlichkeit diskutiert werden.

4. *Unvollständiger realistischer Compassion-Diskurs*: Auch wenn die Beteiligten grundsätzlich in den Reflexionsprozess einbezogen werden, sind auch Situationen denkbar, in denen die Lehrperson durchaus die Verantwortung allein übernehmen muss.

5. *Vollständiger realistischer Compassion-Diskurs*: Der vollständige realistische Compassion-Diskurs scheint immer auch eine unabdingbare Grundlage dafür zu sein, die Chancen des Compassion-Konzeptes in der Tiefe ergreifen zu können, damit sich sozialverpflichtete Haltungen entwickeln.

Insgesamt scheint es also wichtig zu sein, dass auch die Situation hinsichtlich des notwendigen Entscheidungstyps richtig eingeschätzt wird, da nicht immer die Vollform des Diskurses die bestmögliche Vorgehensweise ist.

3.5 Das Unterrichtsgespräch im Compassion-Unterricht – ein Gespräch wie jedes andere?

Unterscheidet sich das Unterrichtsgespräch zum Thema Compassion nicht lediglich durch den Inhalt von anderen Gesprächen, d. h. ist es im Prinzip nicht ein Gespräch wie jedes andere?

Hierzu ist zu bemerken, dass es das Ziel des Gesprächs im Compassion-Unterricht ist, *inhaltlich* die Einsicht in Verpflichtungsaspekte des Sozialen zu ermöglichen, *ideal* die Kriterien und *prozedural* den Ablauf des vollständigen realistischen Compassion-Diskurses zu gewährleisten. Es geht also nicht nur um ein einfaches Gespräch. Die Frage ist, ob diese drei Kriterien genügen. Was meinen die Diskursethiker?

K.-O. Apel sieht den Lösungsprozess (jeglicher) Konflikte durch eine Situation ermöglicht, in der den Beteiligten zugemutet wird, dass sie rational vernünftig argumentieren, gleichberechtigt teilnehmen und Verantwortung übernehmen können.⁴⁶ Dazu stellt er fest: „Bei dieser Reflexion kann man auf eine Rationalität – die schlechterdings nicht hintergehbare *Diskursrationalität* – zurückgehen, deren Verschiedenheit von der *instrumentellen* und *strategischen Rationalität* jeder Argumentierende immer schon implizit einsieht und anerkennt. Er bringt ja durch sein Argumentieren immer schon performativ-implizit zum Ausdruck, daß er weiß, daß man *strategisch* – etwa durch *Verhandlungen* oder durch *suggestive Überredung* der andern – prinzipiell nicht herausbringen kann, wer recht hat; – d. h. ob irgendwelche *Geltungsansprüche* – seien es *Wahrheitsansprüche* oder seien es *normative Geltungsansprüche* im Sinne der Moral – als rational begründbar und insofern gültig einlösbar sind. Darüber hinaus zeigt der Argumentierende durch seine kontrafaktische Antizipation idealer Kommunikationsverhältnisse – im Sinne der Gleichberechtigung und Gleichverantwortlichkeit aller Diskurspartner – auch immer schon, daß er [...] im *Diskursprinzip* auch schon das Universalisierungsprinzip einer *Diskursethik* anerkannt hat – und zwar nicht etwa als Voraussetzung einer Spezialethik von Diskursen, an denen man teilnehmen oder nicht teilnehmen kann, sondern als Voraussetzung einer gewaltfreien Lösung von Interessenkonflikten der Lebenswelt: der einzigen gewaltfreien Lösung, die möglich ist. Er weiß immer schon, daß der Diskurs die einzige Möglichkeit ist, herauszufinden, wer in der Lebenswelt recht hat.“⁴⁷ Was hier abstrakt gilt, wird im vorgestellten Modell auf zwei Aspekte reduziert: die Einsicht in Verpflichtungsaspekte des Sozialen und die Typen von Regelsystemen des ethischen Diskurses.

Ideal wäre es nun, wenn Lehrpersonen „einerseits tatsächlich das Habermas/Apelsche Ideal vor Augen hätten und darin die Voraussetzung und die Universalisierungsprozesse bedächten und wenn sie andererseits zugleich unsere einfachere Version beherrschen würden“.⁴⁸ Mir scheint, dass erst in einem realistischen Diskurs auf der Basis möglicher Erlebnisse und Erfahrungen, die Inhalte fruchtbar werden können. Dies ist auch im Rahmen ethischen Lernens innerhalb der Schule zu begründen.

4 Das Compassion-Konzept als schulisches Modell ethischer Bildung

Thesenartik soll im Folgenden das Compassion-Konzept im Rahmen ethischer Bildung in der Schule umrissen werden.

4.1 Erziehungs- und Bildungsverständnis

An Schulen kann von einem Erziehungs- und Bildungsverständnis ausgegangen werden, bei welchem angezielt wird, dass Schüler „durch Erziehung und Bildung die Fähigkeit erwerben, sich selbst, andere und die Wirklichkeit insgesamt zu verstehen und sich zu all diesem in ein verantwortliches praktisches Verhältnis zu setzen.“⁴⁹ In Bezug auf das Compassion-Konzept ergibt sich dann die Erziehungs- und Bildungsaufgabe, dass Schüler in der Lage sind „die Not und das Leid hilfsbedürftiger Mitmenschen wahrzunehmen (Erkenntnis und Einsicht), die Bedeutung eigener caritativer Dienstleistungen unter dem Aspekt von Sozialverpflichtung zu reflektieren (Werturteilsfähigkeit) und die persönlichen Möglichkeiten und Grenzen des Dienstes am Mitmenschen unter dem Aspekt von Selbstverpflichtung, d. h. persönlicher Entscheidung einzuschätzen (Handlungsdispositionen).“⁵⁰ In einem solchen Konzept wird die Sozialverpflichtung vor der Vernunft begründet, wodurch den Schülern ermöglicht werden soll, dass sie sich in einer pluralen Gesellschaft zurechtfinden sowie begründete sozialverantwortliche Entscheidungen treffen können um gegenwärtig und zukünftig selbstständig und verantwortlich ihr Leben zu gestalten. Dies kann „freilich prinzipiell nicht erzwungen werden, nur Anregung ist möglich.“⁵¹

Als Schulprojekt überschreitet das Compassion-Projekt den Rahmen des ‚gewöhnlichen‘ Unterrichts, indem eine Koppelung mit einem Praktikum erfolgt. Die Verbindung von Praxis und Unterricht findet auf der Grundlage bestehender Lehrplanvorgaben statt, welche Betriebspraktika ebenso vorsehen wie sie eine breite Palette von Anknüpfungsmöglichkeiten für eine Thematisierung im Fachunterricht anbieten. Mit einer solchen Vernetzung wird durch das Compassion-Projekt ein fächerverbindendes Unterrichtskonzept umgesetzt, das seinerseits eine lebenspraktische Verankerung aufweist. Für den Unterricht bedeutet dies, dass die Lehrpersonen vor oder nach dem Praktikum u. a. relevante Wissensbestände ihres jeweiligen Fachunterrichts anbieten und dabei von dem seltenen Fall gleichgerichteter Erwartungs- und Erfahrungshorizonte auf Seiten der Schüler ausgehen können. Auf dieser Grundlage kann sich ein gemeinsamer Verantwortungsdiallog zwischen den Projektteilnehmenden untereinander und mit den Lehrpersonen entwickeln.

4.2 Einwurzelung in vorwissenschaftliche Erfahrungen mitmenschlicher Begegnung

Ethisches Lernen gehört aus „schultheoretischer, bildungsphilosophischer und bildungspolitischer Sicht [...] zu den unabdingbaren Aufgaben der Schule.“⁵² In der direkten Begegnung mit hilfsbedürftigen Menschen, welche im Alltag einer pluralen Gesellschaft kaum mehr vorkommen, wird ein Lernen an Differenz konkret möglich, bei dem an Widersprüchen gelernt werden kann, die das Leben selbst schreibt. Da-

mit wurzeln ethische Fragestellungen in vorwissenschaftlichen Erlebnissen bzw. Erfahrungen ein und es erfolgt eine an lebensweltliche Vollzüge rückgebundene Ergänzung von Erlebnis und Erfahrung. Die ethische Frage nach dem ‚gesollten‘ Handeln ist zwar im Praktikum und im Unterricht unterschiedlich veranlasst, doch kann die „jeweils aufgrund von Wissen angeregte Verantwortung des potentiellen Handelns-subjekts [...] in beiden Teilen des Projekts erzieherisch begleitet werden.“⁵³ Entscheidend ist dabei, dass in dialogischen Austauschprozessen ein ethisches Lernen stattfinden kann, das die Unverfügbarkeit des anderen achtet.⁵⁴

Auch wenn grundsätzlich festgehalten werden muss, dass das Soziale gelernt werden kann, so unterscheidet sich die Art und Weise von jener wie man etwa die verschiedenen Formen der binomischen Gleichungen lernen soll, denn im Compassion-Konzept soll das Soziale in einer lebensnahen Lernsituation verantwortet werden. Ein in diesem Sinne verstandenes Lernen, kann wohl am ehesten als „pathisches“,⁵⁵ leidempfindliches Lernverständnis bezeichnet werden, denn im Vordergrund stehen „Erfahrungen von Bedürftigkeit und Abhängigkeit und Leiden“,⁵⁶ mit denen die Schüler im Praktikum notwendig konfrontiert werden und die „im Sinne des Sich-Betreffen-Lassens“ verstanden werden können. Dabei lässt man es nicht bei Appellen bewenden, sondern kann sich auf konkrete Praxis beziehen.

4.3 Reflexive Auseinandersetzung auf der Basis von Handlungszusammenhängen

Die zunehmende Delegation von hilfsbedürftigen Menschen an besondere Institutionen bringt es mit sich, dass professionelle Fachkräfte vonnöten sind. Damit scheint es notwendig, dass die Praktikanten in der Begegnung und in der reflexiven Auseinandersetzung mit der professionellen Fachkraft vor Ort ein mögliches fehlgeleitetes Helferverständnis ebenso zu errahnen vermögen wie die Möglichkeit, dass diese Fachkraft zu einem Vorbild, zu einem „Local hero“⁵⁷ werden könnte. Im Blick auf die entsprechenden Lernprozesse habe ich diese als Modell-Gestalten zu fassen versucht, welche nicht losgelöst, sondern innerhalb von Handlungszusammenhängen, die als Modell-Szenen⁵⁸ verstanden werden können, betrachtet werden sollten. Insgesamt sind somit bei der Gestaltung und Auswertung des Sozialpraktikums grundsätzlich die Aspekte ich als Praktikant – soziale Tätigkeit – professioneller Helfer sowie die soziale Einrichtung und das gesellschaftliche Umfeld zu bedenken.

4.4 Der auf das Sozialpraktikum bezogene Fachunterricht

Die Verbindung von praktischem Lernen und Unterricht ist nicht neu. Das pädagogisch Neue, der durch empirische Begleitforschung⁵⁹ untermauerte Kerngedanke des Compassion-Konzeptes ist, dass „Sozialpraktika langfristig zu veränderten Verhaltensbereitschaften und Haltungen im Bereich des Sozialen führen können, wenn sie mit Fachunterricht verknüpft sind, der informierend, reflektierend und bewertend auf Erfahrungen in den Praktika vorbereitet und nachträglich eingeht.“⁶⁰ Hier wird jedoch eine deutlichere Zuordnung von Sozialpraktikum und dem Fachunterricht bzw.

dem damit verbundenen fächerverbindenden bzw. fächerübergreifenden Unterricht angemahnt.⁶¹ Dies soll im Folgenden skizziert werden.

Aus hermeneutischem Blickwinkel betrachtet, wird es möglich, von praktizierter Compassion her eine „praktische Hermeneutik“ im Unterricht umzusetzen. Denn wer sich mit den Betroffenen solidarisiert, *hat* die Praxis, die zutreffend von Compassion reden lässt. Erst von dieser Praxis her werden ethische Themen des Fachunterrichts menschendienlich verstanden und praktisch weitergegeben. Wer in direkten Begegnungen mit hilfsbedürftigen Menschen erlebt hat, was die so genannten hilfsbedürftigen Menschen den Hilfe-Gebenden zu sagen haben, kann dann vielleicht auch besser verstehen, was man von diesen selbst lernen kann. Der Fachunterricht bekommt mit dem Sozialpraktikum strukturell einen entsprechenden praktischen Erfahrungshorizont, der allen Schülern zu eigen ist. In diesem Zusammenhang ist daran festzuhalten, dass Compassion auch als gerechtigkeitssuchende Compassion thematisiert werden kann, welche den Fragen nach den Ursachen von Leid nachgeht und in gesellschaftlichen Kontexten dafür sensibilisiert.⁶²

5 Ergebnisse des Compassion-Konzeptes im Spiegel von Schüleräußerungen

An der Hauptschule Benediktbeuern entstanden im Deutschunterricht die folgenden, nur leicht überarbeiteten Berichte von Schülern, welche zwar nicht den Prozesscharakter von Diskussionen wiederzugeben in der Lage sind, so aber doch einen ersten Einblick in das Compassion-Konzept als realistischen Diskursansatz erlauben:

„In meinem Sozialpraktikum hatte ich eine Stelle im Kreiskrankenhaus Bad Tölz, Innere Medizin. Die Aufgabe dieser Einrichtung ist es, kranke und verletzte Menschen zu versorgen, zu pflegen und zu heilen. Meine Aufgaben waren: Essen austeilen, Patienten füttern, zu waschen, beim Duschen helfen, Betten machen, Betten abziehen und frisch überziehen, Windeln wechseln, Tabletten austeilen, Sachen holen und wegtragen. Zu Beginn des Praktikums hatte ich Befürchtungen, dass es mir überhaupt nicht gefallen würde und dass ich schwerkranke Patienten zu betreuen hätte. Aber es fiel mir leicht, im Krankenhaus zu arbeiten, da mir die Arbeit viel Spaß machte und ich ziemlich nette Kollegen hatte. Es gab aber auch schwere Pflegefälle, Menschen, die oft nicht mehr wussten, was sie gerade gesagt hatten. Viele ältere Leute waren sehr durcheinander und haben über ihre Jugend erzählt, über Hitler und das Dritte Reich. Eine ältere Frau war am Waschbecken hingefallen, zum Glück konnte ich sie gerade noch auffangen. Sie war ziemlich schwer und ich konnte sie nicht mehr halten. Dann habe ich schnell die Schwester gerufen. In meinem Praktikum habe ich wichtige Erfahrungen gemacht, denn jetzt weiß ich, was ich werden will, nämlich Krankenschwester.“ (Schülerin im Krankenhaus, 14 Jahre)

„In meinem Sozialpraktikum hatte ich eine Stelle in einem Pflegeheim in Bad Heilbrunn. Die Aufgabe dieser Einrichtung ist es, alte Menschen zu versorgen und zu betreuen. In dem Pflegeheim wohnen ca. 35 Senioren, die Patienten sind überwiegend Frauen. Zu meinen Aufgaben gehörte es, mit den Patienten spazieren zu ge-

hen, denn die meisten konnten nicht mehr alleine gehen, ihnen das Essen zu bringen und ihnen zu helfen, in den Fahrstuhl zu gelangen. Die meiste Zeit habe ich damit verbracht, mit ihnen Spiele z. B. ‚Mensch ärgere dich nicht‘ zu spielen. Da ich während meines Praktikums eigentlich nicht in einem Senioren-Pflegeheim arbeiten wollte, hatte ich keine Erwartungen, sondern nur die Befürchtung, dass ich es nicht schaffen würde. Obwohl in diesem Heim nur sehr schwere Pflegefälle leben, war es ein sehr positives Erlebnis für mich, dass es drei Patienten gab, die noch etwas verstanden haben und fähig waren, richtig zu spielen und zu lachen. Negativ habe ich die bedrückende Stille erlebt, die nur durch gelegentliche Schreie unterbrochen wurde. Ich musste dort Tag für Tag erleben, dass diese Menschen durch Alzheimer nicht mal mehr fähig waren, die einfachsten Tätigkeiten auszuführen. U. a. habe ich immer wieder versucht, den alten Frauen das Würfeln beizubringen, mit mäßigem Erfolg. Es ist mir nicht sehr schwer gefallen in dieser Einrichtung zu arbeiten, da ich keine pflegerische Tätigkeit übernehmen musste und wir zu zweit waren. Dennoch, als ich mir diese hilflosen Menschen so anschaute, hatte ich großes Mitleid mit ihnen, wie sie so alleine und traurig da saßen. Eine Aufgabe, die ich in diesem Altenheim übernehmen musste, schien auf den ersten Blick einfacher als sie es wirklich war. Mein Klassenkamerad und ich mussten mit einer Frau spazieren gehen. Sie konnte sich kaum auf den Beinen halten, und wir mussten sie rechts und links stützen. Bei jedem Schritt hatte ich die Befürchtung, dass sie uns umkippt. Ich war heilfroh, als wir sie wieder absetzen durften. Ich habe für mich die Erfahrung gemacht, dass Altenpfleger kein Beruf für mich ist. Ich hätte nicht gedacht, dass ich dieses Praktikum so gut überstehe. Meiner Meinung nach sollte jeder einmal in einer sozialen Einrichtung arbeiten.“ (Schüler im Altenheim, 14 Jahre)

6 Resümee

Die hier entfalteten Ausführungen wollen aufweisen, dass das Compassion-Konzept als ein konkreter Weg ethischer Bildung in der Schule innerhalb einer pluralen Gesellschaft im Rahmen eines Modells des realistischen Diskurses angesehen werden kann. Die bisherigen Erfahrungen auf praktischer Ebene können wohl als ermutigend angesehen und in weiteren Umsetzungen vertieft werden.

Anmerkungen

1. G. Adam, Ethische Bildung als Herausforderung von Religionspädagogik und Theologischer Ethik, in: W. H. Ritter/M. Rothgangel (Hg.), Religionspädagogik und Theologie. Enzyklopädische Aspekte (FS für W. Sturm), Stuttgart 1998, 290-302, 291.

2. Vgl. L. Kuld/S. Gönnheimer, Compassion. Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln, Stuttgart 2000, 7.

3. W. Brezinka, „Werte-Erziehung“ in einer wertunsicheren Gesellschaft, in: H. Huber (Hg.), Sittliche Bildung. Ethik in Erziehung und Unterricht, Asendorf 1993, 53-76, 71.

4. K.-E. Nipkow, Pluralität, Pluralismus, in: N. Mette/F. Rickers (Hg.), *Lexikon der Religionspädagogik (=LexRP)*, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, 1520-1525, 1521.
5. Vgl. T. Gensicke, Individualität und Sicherheit in neuer Synthese? Wertorientierungen und gesellschaftliche Aktivität, in: Deutsche Shell (Hg.), *Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus*, konzipiert von K. Hurrelmann/M. Albert in Arbeitsgemeinschaft mit Infratest Sozialforschung, Frankfurt a. M. 2002, 139-212, 195.
6. Vgl. z. B. A. Fischer, Engagement und Politik, in: *Jugendwerk der deutschen Shell* (Hg.), *Jugend '97. Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement. Politische Orientierung*, Opladen, 1997, 303-341, 299; Y. Fritsche, *Moderne Orientierungsmuster. Inflation am „Werthimmel“*, in: Deutsche Shell (Hg.), *Jugend 2000*, Bd. 1, Opladen 2000, 93-156, 97.
7. Gensicke, *Individualität und Sicherheit*, 2002, 144 (H. i. O.).
8. Vgl. S. Picot, *Jugend und freiwilliges Engagement*, in: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.), *Freiwilliges Engagement in Deutschland. Freiwilligen-survey 1999*, Bd. 3, Frauen und Männer, Jugend, Senioren, Sport, Stuttgart 2000, 111-207, 127 und 173.
9. H. Hobbelsberger, Wertorientierung und ethische Handlungsbereitschaft bei Jugendlichen, in: *Katechetische Blätter* 126 (2001), 241-248, 243 und folgendes Zitat. Vgl. dazu auch H.-G. Ziebertz/B. Kalbheim/U. Riegel, *Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung*, Gütersloh u. a. 2003, bes. 263-292.
10. Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. *Realschulreferat*, Stuttgart 2004.
11. Vgl. L. Kuld, *Compassion*, in: N. Mette/F. Rickers (Hg.), *LexRP*, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2001, 293-295, 293.
12. Vgl. u. a. G. Adam/H. Hanisch/H. Schmidt/R. Zitt (Hg.), *Unterwegs zu einer Kultur des Helfens. Handbuch diakonisch-sozialen Lernens*, Stuttgart 2005; G. Adam, *Ethisches und soziales Lernen*, in: G. Bitter/R. Englert/G. Miller/K.-E. Nipkow (Hg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München 2002, 238-243, bes. 241f; ders., *Diakonisches Lernen anstoßen – Das Soziale lernen*, in: A. Pithan/ders./R. Kollmann, *Handbuch Integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde*, Gütersloh 2002, 397-403; ders., *Pädagogik und Diakonie. Analysen und Überlegungen zu einem facettenreichen Verhältnis*, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 54 (2002), 4-16; ders., *Die diakonische Dimension erschließen*, in: Ch. T. Scheilke/M. Schreiner (Hg.), *Handbuch Evangelische Schulen*, Gütersloh 1999, 143-149; H. Hanisch/H. Schmidt, *Diakonische Bildung. Theorie und Empirie*, Heidelberg 2004.
13. Kuld/Gönnheimer, *Compassion. Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln*, 2000, 293.
14. Die von Friedrich Hirsch aufgeführten Voraussetzungen wurden entsprechend den von mir vertretenen Zielen weiterentwickelt. [Vgl. F. Hirsch, *Umsetzungsmöglichkeiten an Schulen*, in: J. B. Metz/L. Kuld/A. Weisbrod (Hg.), *Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen*, Freiburg i. B. u. a. 2000, 101-108, 105f.].
15. A. Compte-Sponville, *Ermutigung zum unzeitgemäßen Leben. Ein kleines Brevier der Tugenden und Werte*, Reinbek bei Hamburg 1996, 125 und das folgende Zitat.
16. Vgl. ebd.
17. J. B. Metz, *Compassion. Zu einem Weltprogramm des Christentums im Zeitalter des Pluralismus der Religionen und Kulturen*, in: ders./L. Kuld/A. Weisbrod, *Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen*, Freiburg i. B. u. a. 2000, 9-18, 13 und das folgende Zitat. Erstabdruck in: *Süddeutsche Zeitung* 24.25.26.12.1997, Nr. 296.
18. A. Schweitzer, *Aus meinem Leben und Denken*, Hamburg 1955, 200 und das folgende Zitat.
19. G. Theißen, *Die Legitimationskrise des Helfens und der barmherzige Samariter. Ein Versuch, die Bibel diakonisch zu lesen*, in: G. Röckle (Hg.), *Diakonische Kirche. Sendung – Dienst – Leitung. Versuche einer theologischen Orientierung*, Neukirchen-Vluyn 1990, 46-76, 56f.
20. H. Köster, Art.: „splanchnon“, in: *Theologisches Wörterbuch zum Neuen Testament*, Bd. VII, 554.
21. Theißen, *Die Legitimationskrise des Helfens*, 1990, 60 und das folgende Zitat.
22. Vgl. M. Riegger, *Compassion: Learning and Doing. A Study on the Implementation of the Compassion Project at a State School in Germany*, in: *Journal of Empirical Theology* 16 (2003), Heft 2, 5-32, 19.
23. Vgl. S. H. Schwartz, J. A. Howard, *Helping and cooperation: A self-based motivational model*, in: V. J. Derlega, J. Gozelak (eds.), *Cooperation und helping behavior: Theories and research*, New York 1982, 327-353 und zusammenfassend bei B. Grom, *Religionspsychologie*, München 1992, 211-213.

24. Vgl. F. Oser, *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs*, Opladen 1998.
25. F. Oser, *Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung*, in: W. Edelstein/ders./P. Schuster (Hg.), *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*, Weinheim 2001, 63-89, 84.
26. Vgl. K.-O. Apel, *Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral*, Frankfurt a. M. 1988.
27. Vgl. J. Habermas, *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*, Frankfurt a. M. 1983; ders., *Gerechtigkeit und Solidarität. Eine Stellungnahme zur Diskussion über „Stufe 6“*, in: W. Edelstein/G. Neuner-Winkler (Hg.), *Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung*, Frankfurt a. M. 1986, 291-318 und ders., *Erläuterungen zur Diskursethik*, Frankfurt a. M. 1991 sowie W. Edelstein, *Gesellschaftliche Anomie und moralpädagogische Intervention*, in: ders./F. Oser/P. Schuster (Hg.), *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*, Weinheim 2001, 13-34, 29.
28. Oser, *Acht Strategien*, 2001, 84 und die folgenden Zitate.
29. A. Honneth, *Das Andere der Gerechtigkeit*, Frankfurt a. M. 2000, 96.
30. Zit. nach G. Velthaus, *Moral, Angelpunkt zwischen Erziehung und Gesellschaft – die Leitvorstellung einer integrierten moralischen Erziehung*, in: *Pädagogische Rundschau* 58 (2004), 415-436, 416 und das folgende Zitat.
31. Vgl. Oser, *Ethos*, 1998, 67.
32. Vgl. Oser, *Acht Strategien*, 2001, 84 und das folgende Zitat.
33. Vgl. Oser, *Ethos*, 1998, 67.
34. Vgl. ebd.
35. Oser, *Acht Strategien*, 2001, 85 und das folgende Zitat.
36. Vgl. Oser, *Ethos*, 1998, 68.
37. Oser, *Acht Strategien*, 2001, 85.
38. Vgl. Oser, *Ethos*, 1998, 68.
39. Oser, *Acht Strategien*, 2001, 85.
40. Vgl. Oser, *Ethos*, 1998, 70.
41. Vgl. ebd., 73.
42. Alle Zitate ebd., 77f.
43. Ebd., 82.
44. Ebd., 85.
45. Ebd., 88.
46. Vgl. z. B. Apel, *Diskurs und Verantwortung*, 1988, 42ff.
47. Ebd., 283 (H. i. O.).
48. Oser, *Ethos*, 1998, 224.
49. N. Mette, *Religiöse Bildung zwischen Subjekten und Strukturen*, in: G. Bitter/R. Englert/G. Miller/ K. E. Nipkow (Hg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München 2002, 31-35, 34. Vgl. auch E. Matthes (Hg.), *Werteorientierter Unterricht. Eine Herausforderung für die Schulfächer*, Donauwörth 2004; L. Mauermann, *Moralentwicklung und Werteerziehung*, in: W. Einsiedler u. a. (Hg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*, 2. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb. 2005, 271-276, bes. 273f; A. K. Tremel (Hg.), *Ethik macht Schule! Moralische Kommunikation in Schule und Unterricht*, Frankfurt a. M. o. J.; H.-J. Werner, *Moral und Erziehung in der pluralen Gesellschaft*, Darmstadt 2002, bes. 95ff.
50. J. Rekus, *Compassion – ein erlebnisbezogenes Bildungskonzept*, in: J. B. Metz/L. Kuld/A. Weisbrod (Hg.), *Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen*, Freiburg i. B. u. a. 2000, 75-88, 75.
51. E. Liebau, *Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe*, Weinheim 1999, 171.
52. G. Adam/F. Schweitzer, *Ethische Erziehung als Aufgabe und Möglichkeit der Schule*, in: dies. (Hg.), *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen 1996, 19-37, 27.
53. S. Gönnheimer, *Schule und Verantwortung*, Frankfurt a. M. 2002, 203f.
54. Vgl. u. a. K. E. Nipkow, *Ziele ethischer Erziehung heute*, in: G. Adam/F. Schweitzer (Hg.), *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen 1996, 38-61, bes. 53ff.
55. P. Biehl, *Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern, kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik*, Neukirchen-Vluyn 1999, 131.
56. H.-G. Heimbrock, *Nicht unser Wollen und Laufen. Diakonisches Lernen in Schule und Gemeinde*, Neukirchen-Vluyn 1990, 60 und das folgende Zitat.
57. H. Mendl, *Local heroes: Helden für das 3. Jahrtausend. Eine interaktive Datenbank für interessierte Schulen*, in: *Katholisches Schulkommissariat in Bayern* (Hg.), *Zum Einsatz*

des Internet im Religionsunterricht. Materialien für den Religionsunterricht an Gymnasien, Real- und Berufsschulen 2/2000, München 2000, 42-43.

58. Vgl. zum Modellbegriff auch M. Riegger, Erfahrung und Glaube ins Spiel bringen, Stuttgart 2002, 100, 173f. u. ö.

59. Vgl. Kuld/Gönnheimer, Compassion, 2000.

60. Kuld, Compassion, 2001, 293f. Die Abkürzungen wurden aufgelöst.

61. Vgl. H. Mendl, Glauben-Lernen – ein interaktiv-reflexiver, sozial verorteter und subjektgesteuerter Prozess, in: H. Haslinger/S. Honecker (Hg.), Na logo! Glaubenswissen in der Jugendpastoral, Düsseldorf 2002, 35-58, 52 und H. Hanisch, Dimensionen diakonischen Lernens, in: Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland – EKD (Hg.), Schule und Diakonie. Orte sozialen Lernens, Informationen und Materialien aus dem Diakonischen Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland 3/2000, 11-18, 17.

62. Vgl. O. Fuchs, Diakonia: Option für die Armen, in: Konferenz der bayerischen Pastoraltheologen (Hg.), Das Handeln der Kirche in der Welt von heute. Ein pastoraltheologischer Grundriß, München 1994, 114-144, 134f.